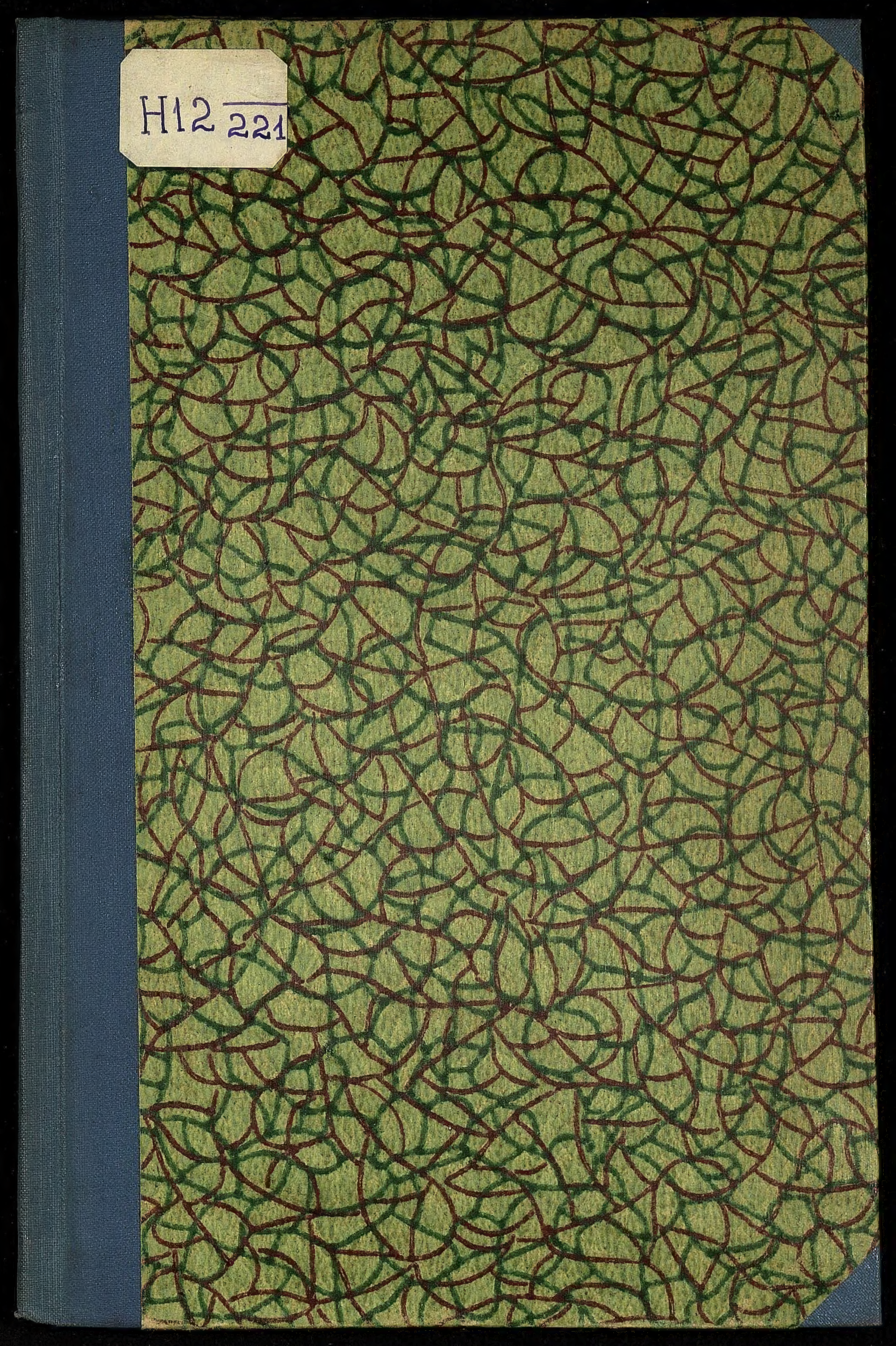


А. Боголюбовъ.

Нужно ли преподаванiе «Русскаго языка и словесности», какъ особаго предмета, въ средней школѣ?

КАЗАНЬ.
Типо-литографiя Императорскаго Университета.
1914.

А. Боголюбовъ.

Нужно ли преподаванiе «Русскаго языка и словесности», какъ особаго предмета, въ средней школѣ?



КАЗАНЬ.
Типо-литографiя Императорскаго Университета.
1914.

Отдѣльный оттискъ изъ журн. «Труды и Протоколы» (II, 4) Педагогическаго Общества при Императорскомъ Казанскомъ Университетѣ».

Нужно ли преподаваніе «русскаго языка и словесности», какъ особаго предмета, въ средней школѣ? *

Основной тезисъ моего доклада звучитъ довольно парадоксально; формулирую его такъ: хорошо преподаютъ „русскій языкъ и словесность" въ средней школѣ, а лучше, если бы перестали. Въ вопросѣ о томъ, какъ лучше преподавать этотъ предметъ, я чувствую себя мало компетентнымъ, а стараюсь рѣшить вопросъ, насколько нужно самое его преподаваніе. Считаю полезнымъ обсужденіе всякаго вопроса и pro и contra, а такъ-какъ въ данномъ случаѣ голосовъ contra почти не слышно, то я и рѣшилъ выступить съ своимъ отрицательнымъ отвѣтомъ на этотъ вопросъ. Поэтому я не буду особенно стараться обосновать и первую половину моего тезиса: если бы оказалось, что это дѣло и ведется плохо, то отъ этого вторая, главная для меня, половина только выиграла бы въ своей убѣдительности. Съ другой стороны, я хорошо понимаю, что становиться въ положеніе хвалителя не учтиво, и что гораздо учтивѣе по отношенію къ собесѣдникамъ и слушателямъ хвалить самого себя: когда хвалишь самого себя, то ставишь своего собесѣдника или своихъ слушателей судьями надъ собою и, добиваясь ихъ одобренія, тѣмъ самымъ даешь имъ полное право также и порицать; а когда хвалишь другихъ, то, напротивъ, себѣ присваиваешь судейскія права, а эти права всегда, конечно, можно оспаривать. Но, когда выступаешь съ такимъ рискованнымъ тезисомъ, вполнѣ естественно предупредить слушателей, что этотъ тезисъ не вытекаетъ изъ желанія свести какіе-нибудь личные счеты. Мое заявленіе, что преподаваніе „рус. яз. и слов." ведется хорошо, есть мое искреннее мнѣніе, и основывается оно, во первыхъ, на моихъ

* Докладъ, читанный въ засѣданіи 2 ноября 1913 г.

личныхъ дѣтскихъ воспоминаніяхъ; во вторыхъ, на знакомствѣ съ нѣкоторыми преподавательницами и преподавателями, въ педагогическомъ тактѣ которыхъ я увѣренъ; въ третьихъ, на ознакомленіи по крайней мѣрѣ съ одной методикой: это книга Алферова „Родной языкъ въ средней школѣ. (Опытъ методики)“, 2 изд., Москва, 1912; разъ возможны такіе умные, добросовѣстные и изобрѣтательные преподаватели, какъ Алферовъ, то, значитъ, и самое дѣло преподаванія, по крайней мѣрѣ у нихъ, идетъ очень хорошо. Наконецъ, новая министерская программа по „рус. яз. и слов“., введенная съ прошлаго учебнаго года въ гимназіи и реальныя училища, во всякомъ случаѣ, свидѣтельствуетъ о желаніи министерства (которое у насъ въ Россіи является не только органомъ государственнаго контроля надъ школой, но и хозяиномъ въ школѣ, такъ какъ и самое школьное дѣло у насъ заводилось и до сихъ поръ разводится государствомъ) по возможности улучшить веденіе этого дѣла; о томъ же свидѣтельствуютъ и заводимые имъ педагогическіе курсы для будущихъ учителей и учительницъ. Таково мое личное отношеніе къ этому вопросу. Но кругомъ себя приходится слышать и читать множество жалобъ на неудовлетворительную постановку преподаванія этого предмета въ средней школѣ. Эти жалобы во всякомъ случаѣ свидѣтельствуютъ о томъ, что „рус. яз. и слов.“ считается вообще очень важнымъ предметомъ въ средней школѣ, а потому и вопросъ о томъ, насколько удовлетворительно ведется его преподаваніе, очень многихъ серіозно озабочиваетъ.

Но большинство оказывается недовольнымъ его преподаваніемъ и результатами этого преподаванія. Возникаетъ вопросъ, кто въ этомъ виноватъ: плохи ли преподаватели и ихъ преподаваніе, или же, можетъ быть, сами обвинители предъявляютъ къ этому предмету слишкомъ преувеличенныя требованія и ожидаютъ отъ него слишкомъ многаго. Я полагаю, что виноваты скорѣе сами обвинители. Во первыхъ, они обычно обосновываютъ свои обвиненія на такихъ туманныхъ и расплывчатыхъ понятіяхъ, какъ „грамотность“, „литературность“, „литературная образованность“, „умѣнье или неумѣнье владѣть роднымъ языкомъ“ и т. п., а между тѣмъ, пользуясь туманностью и расплывчатостью этихъ понятій, такъ же легко можно обвинять, какъ и отклонять эти обвиненія. Во вторыхъ, образованная публика вообще (включая сюда представителей государства, а также, пожалуй, и науки) склонна преувеличивать значеніе преподавателя „рус. яз. и слов.“ въ дѣлѣ образованія. Молодой человѣкъ не до-

росъ до толковаго чтенія серіозныхъ книгъ: виноватъ учитель „рус. яз. и слов.“; не можетъ написать толковаго реферата, доклада по какой-нибудь спеціальности или какой-нибудь дѣловой бумаги: виноватъ учитель „рус. яз. и словесности“; не обнаруживаетъ литературныхъ и вообще эстетическихъ интересовъ, высказываетъ легкомысліе въ сужденіяхъ или лѣность мысли, затрудняется въ выборѣ выраженій, выражается слишкомъ вульгарно или наоборотъ слишкомъ литературно и шаблонно, дѣлаетъ орѳографическія ошибки,—за все это отвѣчаетъ учитель „рус. яз. и слов.“, либо единолично, либо въ первую голову. Настоящій „козелъ отпущенія“! Какой-то fac-totum, на котораго возлагаются самыя разнообразныя задачи и который чуть-ли не за все долженъ отвѣчать! А вѣдь если справиться съ программой, по которой онъ преподаетъ, то окажется, что онъ собственно преподаетъ только двѣ науки: грамматику русскаго языка и исторію русской словесности. Откуда же такая масса требованій? Неужели эти два предмета имѣютъ такое доминирующее значеніе въ ряду другихъ предметовъ преподаванія въ средней школѣ? Не замѣшаны ли тутъ какіе-нибудь повѣрья и предразсудки? Я полагаю, что именно здѣсь дѣло въ предразсудкахъ.

Во первыхъ, привычка разсматривать языкъ исключительно какъ орудіе и выраженіе мысли, или даже какъ форму мысли. Вѣрно то, что языкъ, дѣйствительно, между прочимъ служитъ и средствомъ для *сообщенія* мыслей, средствомъ социализаціи мысли; вѣрно также то, что языкъ является своеобразнымъ, то болѣе громкимъ, то болѣе глухимъ и слабымъ, *аккомпаниментомъ* нашихъ духовныхъ переживаній вообще и между прочимъ интеллектуальныхъ. Именно аккомпаниментомъ, а не орудіемъ и не формой мысли. Мыслительный процессъ я понимаю, какъ *исканіе* отвѣта на поставленной себѣ сознательно или безсознательно вопросъ; примѣръ—хотя бы рѣшеніе какой-нибудь ариѳметической задачи. Это исканіе идетъ тѣмъ успѣшнѣе, чѣмъ меньше ищущій цѣпляется за слова и за фразы и чѣмъ живѣе, конкретнѣе, онъ представляетъ и чувствуетъ данныя своей задачи. Но если онъ хочетъ сообщить другимъ результатъ своихъ исканій, то, конечно, онъ необходимо долженъ прибѣгнуть къ языку; точно также, если задача поставлена другими, то до него она могла дойти только черезъ посредство языка (хотя-бы чисто условнаго, какъ языкъ цифръ и алгебраическихъ знаковъ). Вотъ какое отношеніе между языкомъ и мыслью существуетъ въ дѣйствительности. Работѣ мысли языкъ только аккомпанируетъ, и при

томъ тѣмъ слабѣе, чѣмъ энергичнѣе работаетъ мысль, но результаты мысли, если сообщаются другимъ, то черезъ посредство языка. Что касается „выраженія мысли“, то дѣйствительнымъ выраженіемъ (expressio, Ausdruck) мыслительнаго процесса, въ психофизіологическомъ значеніи этого слова, является извѣстное напряженіе мускуловъ вообще, а въ частности мускуловъ лица и нашего говорильнаго аппарата; по выраженію лица при нѣкоторомъ навыкѣ, дѣйствительно, можно, между прочимъ, заключать о наличности или отсутствіи, а также и о степени интенсивности работы мысли; а чувство напряженности органовъ рѣчи, съ субъективной стороны, и есть тотъ намекъ на говоренье, который я называю языковымъ аккомпаниментомъ нашихъ духовныхъ переживаній. Наконецъ, „формы мысли“, а точнѣе говоря, формы высказыванья результатовъ мыслительнаго процесса, изучаются въ логикѣ, а вовсе не въ лингвисткѣ, и логическая мѣрка, если и примѣнима къ языковымъ явленіямъ, то развѣ, только къ высказываньямъ такого рода, а не къ языковымъ высказываньямъ вообще. Такимъ образомъ, не какая-нибудь умная фраза, рѣчь или книга возбуждаютъ нашу мысль, а тоже мысль или рядъ мыслей, сообщаемыхъ намъ черезъ эту фразу, рѣчь или книгу; мысль рождается мыслью путемъ такого посредственнаго вліянія. Но дѣйствительно, покуда человѣкъ молчитъ, съ состояніемъ его головы трудно познакомиться: нужно быть очень опытнымъ физіогномистомъ. Дѣйствительно, можно сказать, что умныя рѣчи мы слышимъ отъ умныхъ людей, а глупыя отъ глупыхъ; одно съ другимъ обычно связано. Вотъ эта то связь, повидимому, и вводитъ публику въ заблужденіе. Разъ существуетъ такая постоянная связь между умомъ и рѣчью человѣка, то значитъ, культивируя языкъ, мы тѣмъ самымъ способствуемъ культурѣ мысли, и значитъ за духовную некультурность человѣка, имѣющаго „аттестатъ зрѣлости“, прежде всѣхъ долженъ отвѣчать учитель „рус. яз. и слов.“. Выходитъ въ концѣ концовъ, что учитель „рус. яз. и слов.“ долженъ преподавать умѣнье замаскировывать свою глупость и необразованность при помощи умныхъ фразъ и рѣчей. Конечно, это очень полезное умѣнье, но почему требовать его именно отъ учителя „рус. яз. и слов.“? Если такую науку вводить въ среднюю школу, то нужно найти и соотвѣтствующихъ спеціалистовъ.

Взглядъ на языкъ какъ на „форму мысли“ связанъ съ общимъ взглядомъ на „образованіе“ какъ на оформливанье (вѣдь этимологически „образованіе“ именно и значитъ обрѣзыванье или

обтесыванье съ цѣлью придать обрабатываемому матеріалу желательный „образъ"; слово пошло, очевидно, первоначально изъ скульптурной практики, и значило собственно „оболваниванье" какого-нибудь чурбана; впрочемъ, наше русское слово есть повидимому только передача и переводъ нѣмецкаго Bildung) и вообще съ привычкой примѣнять схоластическій пріемъ различенія „формы" и „содержанія" вездѣ, гдѣ только представляется къ тому какая-либо возможность. Въ педагогическомъ дѣлѣ весьма склонны представлять себѣ душу воспитанника или ученика въ видѣ огурца или тыквы, которые принимаютъ къ концѣ концовъ форму того стекляннаго сосуда, въ который ихъ помѣстили во время ихъ роста. Раньше роль этого стекляннаго сосуда должна была играть античная классическая древность, пользовавшаяся общимъ признаніемъ ея совершенства; казалось, что стоитъ воспитывать учениковъ на этихъ совершенныхъ образцахъ (языковыхъ, литературныхъ, гражданскихъ) и они сформируются подъ ихъ вліяніемъ въ такія же совершенства. Теперь античные класическіе образцы замѣнили классическими „родными" писателями, и надѣются, что подъ ихъ вліяніемъ образуются такіе же хорошіе люди, какъ они, а неудача съ классицизмомъ объясняется тѣмъ, что тамъ, де, образцы были чужіе, а не свои. Покуда, во всякомъ случаѣ, осуществленія этихъ надеждъ мы не видимъ. Въ литературѣ, великость великихъ писателей только еще больше оттѣняется сравнительной малостью болѣе позднихъ писателей, а въ культурной жизни—пожалуй кинематографъ и соотвѣтствующая ему литература дѣлаютъ серіозную конкурренцію „классикамъ", а та высокая степень образованности, которая характеризуетъ великихъ писателей, чѣмъ дальше, тѣмъ меньше становится достижимой, потому что большая образованность предполагаетъ и большой досугъ, а досугъ, при дѣловомъ складѣ нашей современной культуры, становится все большею рѣдкостью. Во всякомъ случаѣ, духовный ростъ человѣка (какъ и всякій ростъ) происходитъ изнутри; для роста вообще нужно только питаніе, въ данномъ случаѣ—духовное питаніе, т. е. возможность читать, слышать, видѣть по возможности все, что въ данный моментъ можетъ быть усвоено, ассимилировано, переварено въ душѣ даннаго человѣка, и къ чему его влечетъ его духовный наличный аппетитъ. Ставить этотъ ростъ въ опредѣленныя, хотя бы и „классическія", рамки; предопредѣлять направленіе этого роста, а особенно при помощи обычныхъ нашихъ топорныхъ пріемовъ воспитанія и обученія; стараться ускорить или за-

держать этотъ ростъ,—все это можетъ быть и полезно, или по крайней мѣрѣ необходимо и неизбѣжно, въ нравственномъ или въ какомъ-нибудь иномъ отношеніи, но во всякомъ случаѣ вредно, или по крайней мѣрѣ безрезультатно, въ интеллектуальномъ отношеніи. Чѣмъ больше въ себя впитываетъ человѣкъ всякаго рода воздѣйствій и вліяній, тѣмъ болѣе значительный синтезъ этихъ вліяній происходитъ въ его душѣ, и тѣмъ сильнѣе будетъ обратное вліяніе, идущее отъ него въ направленіи къ окружающимъ. Человѣкъ созданъ для того, чтобы занимать и давать взаемъ, какъ говоритъ Панургъ у Рабле. Къ счастью природа не дала человѣку власти надъ духомъ другого человѣка, и педагогамъ, при всемъ ихъ желаніи „образовать", „оболванить" человѣка по желательному для нихъ образцу, если когда и удается эта затѣя, то развѣ только по отношенію къ дѣйствительнымъ болванамъ. При такомъ положеніи вещей слѣдовало бы тѣмъ болѣе хвалить учителя „рус. яз. и слов." (а раньше—учителей „классическихъ языковъ"), чѣмъ больше такихъ болвановъ прошло черезъ ихъ школу, а на самомъ дѣлѣ мы видимъ совсѣмъ обратное: учителя „рус. яз. и слов." привлекаются къ отвѣтственности именно за недостаточную образованность или за нежелательное для даннаго судьи направленіе этой образованности у ихъ учениковъ,—и все это именно на основаніи повѣрья, что родной языкъ и родная литература имѣютъ какое то особенное воспитательное и образовательное значеніе, какую-то особенную vis formativa.

Въ частности, образовательное значеніе грамматики сравниваютъ съ образовательнымъ значеніемъ математики и логики, говорятъ, что все это науки формальныя, и что прохожденіе ихъ необходимо, по крайней мѣрѣ, какъ гимнастика ума. Во всякомъ случаѣ, съ этою цѣлью эти науки никогда въ школу не вводились: онѣ представляютъ изъ себя обломки античнаго ἐγκύκλιον'а, который заключалъ въ себѣ систему тогдашнихъ наукъ и соотвѣтствовалъ въ своемъ trivium'ѣ нашему историко-филологическому, а въ своемъ quadrivium'ѣ нашему естественно-математическому факультету. Въ средніе вѣка дѣйствительно отъ этой энциклопедіи остался одинъ только скелетъ, одна такъ сказать „форма", одна гимнастика ума, но теперь, при современномъ развитіи наукъ и при современномъ научно-дѣловомъ направленіи школы, всякій школьный предметъ долженъ представлять свое оправданіе въ себѣ самомъ, а не въ ссылкахъ на гимнастику ума. Учащійся въ средней школѣ долженъ быть приготовленъ къ тол-

ковому чтенію научныхъ книгъ по всѣмъ отраслямъ знанія, и занимать его гимнастикой также нелѣпо, какъ занимать гимнастикой, напр., крестьянина, самолично исправляющаго всѣ крестьянскія работы: этихъ работъ такъ много, и онѣ такъ разнообразны, что для гимнастики нѣтъ ни времени, ни надобности; то же самое и въ современной школѣ. Ссылка на гимнастику годилась только для старой школы средневѣковаго типа.

Но и крестьянина—въ солдатахъ—заставляютъ заниматься гимнастикой. Можетъ быть, прохожденіе словесности, грамматики и логики, соотвѣтствующихъ риторикѣ, грамматикѣ и діалектикѣ въ античносредневѣковомъ trivium'ѣ, придаетъ воспитаннику лоскъ литературной образованности? можетъ быть, прохожденіе этихъ предметовъ важно въ интересахъ литературы и литературности? Но въ такомъ случаѣ эти три науки, или, точнѣе, искусства—artes, должны быть выдвинуты на самый первый планъ, проходиться не только теоретически, но и практически,—именно какъ риторика, эристика (=діалектика) и стилистика (=грамматика), а мѣсто исторіи литературы должно заступить изученіе образцовыхъ авторовъ, но изученіе именно съ цѣлью подражанія, а не съ цѣлью историческаго пониманья. Такъ было въ старой школѣ, и она своей цѣли достигала; но тогда и понятіе о литературности было совсѣмъ иное, чѣмъ у насъ. Отъ всякаго, пишущаго для публики, требовалось писать изысканно, такъ чтобы литературная рѣчь катилась гладко, періодично и ритмично; чтобы она обнаруживала игру ума въ употребленіи риторическихъ фигуръ, антитезъ, pointe'овъ и concetti; наконецъ, чтобы она была грамматически и орѳографически правильной. Тогда культъ литературности имѣлъ смыслъ, потому-что раздѣлялся всѣми образованными людьми и осуществлялся и въ школѣ и въ жизни. Теперь времена совсѣмъ другія: при дѣловомъ направленіи современной культуры, литературность въ старомъ смыслѣ изысканности намъ современно чужда и даже, пожалуй, противна; отъ письменной рѣчи, мы требуемъ дѣловитости и простоты (или, какъ значится въ казенной программѣ по „рус. яз. и слов.", „правильности, точности и ясности изложенія"); въ школѣ у насъ „теорія словесности" и „логика" сводятсв самое большее къ усвоенію соотвѣтствующихъ номенклатуръ, и чѣмъ дальше, тѣмъ болѣе редуцируются; ученіе о періодической рѣчи представляетъ рудиментарную прибавку въ нѣсколько страницъ къ учебникамъ синтаксиса; самый синтаксисъ начинаетъ урѣзываться (укажу, какъ на примѣръ и образецъ такой урѣз-

ки, на недавно вышедшій „Учебникъ грамматики русскаго языка. Часть вторая. Синтаксисъ“, Москва, 1913, профессора Е. Ѳ. Будде). Сама художественная литература переживаетъ въ настоящее время серіозный кризисъ, можетъ быть даже въ связи съ этимъ упадкомъ культа литературности. Во всякомъ случаѣ, школа не можетъ возродить этого культа, а чего собственно хочетъ публика, когда она требуетъ отъ школы литературнаго образованія, я не знаю. По словамъ Алферова, „письменныя ученическія сочиненія составляютъ чуть ли не единственный отдѣлъ преподаванія, вызывающій сочувствіе въ глазахъ русскаго общества, въ глазахъ семьи“ (стр. 167). Но и здѣсь я не знаю, чему собственно публика сочувствуетъ. Дѣло въ томъ, что, хотя сочиненія вообще и лежатъ главнымъ образомъ на учителѣ „рус. яз. и слов.“, который въ своемъ лицѣ представляетъ весь trivium, но дѣлятся на три совершенно различныхъ категоріи: сочиненія научнаго характера (именно по исторіи литературы), философско-діалектическія (такъ называемыя „разсужденія общаго характера“), которыя умѣстнѣе было бы передать учителю логики, и сочиненія такъ сказ. беллетристическаго характера (описанія, повѣствованія, воспоминанія, характеристики и т. д.) Можетъ быть, именно эти послѣднія и представляются публикѣ орудіемъ литературной образованности, тѣмъ болѣе что въ видѣ образца для этихъ беллетристическихъ упражненій предлагаются обыкновенно отрывки изъ дѣйствительно художественныхъ произведеній? Можно спорить о пользѣ и о вредѣ школьныхъ „сочиненій“ вообще, но относительно пользы такого беллетристическаго сочинительства во всякомъ случаѣ можно сомнѣваться; во всякомъ случаѣ, такое сочинительство совершенно не къ лицу для нашей дѣловой современной школы и является только пережиткомъ прежняго культа литературности, когда въ школѣ главнымъ образомъ учили писать и говорить литературно,—является не литературнымъ образованіемъ, а литературничаньемъ.

Изъ этого же культа литературности вполнѣ естественно вытекало очень строгое отношеніе къ „правословію“ (=этимологія) и „правописанію“ (=орѳографія), строгое требованіе грамматической и орѳографической „правильности.“ Соотвѣтствующія правила преподавались въ грамматикѣ. Исполненіе этихъ правилъ было культурною обязанностью каждаго образованнаго человѣка, и смыслъ этой обязанности для всѣхъ былъ ясенъ: общегреческій письменно-литературный языкъ на востокѣ и

латынь среди романскихъ, германскихъ и западно-славянскихъ народовъ на западѣ держались только на литературной и школьной традиціи, и нарушеніе этой традиціи грозило самому существованію литературы и науки, потому что между языкомъ разговорнымъ, „подлымъ", и языкомъ „благороднымъ", литературнымъ, никакой связи тогда не было: писать такъ, какъ говоришь, представлялось невозможною ересью. Классическое и гуманистическое возрожденіе въ Византіи XII—XV вв. естественно сопровождалось усиленіемъ чувства обязательности грамматическихъ правилъ, но когда это движеніе черезъ славянскій югъ къ концу XIV-го вѣка передалось въ Россію, гдѣ „возрождаться" собственно было нечему, то здѣсь все движеніе свелось на „правописаніе" и „правословіе" въ связи съ „православіемъ", на такъ называемое „книжное исправленіе". Были сочинены извѣстныя орѳографическія правила (примѣняемыя до сихъ поръ въ книгахъ славянской печати), была узаконена извѣстная грамматическая форма нѣкоторыхъ наиболѣе важныхъ словъ (напр. „Іисусъ," а не „Исусъ", „дꙋше", а не „душѐ истины" въ извѣстной молитвѣ и т. п.). Теперь намъ все это представляется очень далекимъ; теперь намъ внушается какъ разъ обратное,—что мы должны говорить такъ, какъ пишемъ, и наоборотъ, писать такъ, какъ говоримъ, а благодаря широкому распространенію „образованнаго" языка, это въ значительной степени и осуществляется. Такимъ образомъ надобность изучать „правословіе" пропадаетъ; изученіе „правописанія" остается необходимымъ, но эта необходимость вытекаетъ уже вовсе не изъ культа литературности и „грамотности", а изъ чисто реальныхъ соображеній. Какъ по отношенію къ говоримому языку существуетъ только одно „правило": говори такъ, какъ привыкъ слушать и говорить твой собесѣдникъ; иначе, произойдетъ недоразумѣніе: въ худшемъ случаѣ, тебя не поймутъ, въ лучшемъ—поднимутъ на смѣхъ;—такъ и по отношенію къ письменному языку—одно „правило": пиши такъ, какъ привыкли читать глаза твоего читателя; всякое неожиданное для него уклоненіе заставитъ его запнуться, остановить скользящіе по строкамъ глаза и вниманіе на какой-нибудь мелочи, на одной какой-нибудь буквѣ; допуская такія отклоненія, ты крадешь у него время и портишь его настроеніе; это и не учтиво и не альтруистично. А такъ какъ подростающія поколѣнія всегда должны приспособляться къ привычкамъ старшихъ, то „правописаніе" пріобрѣтаетъ большую устойчивость, но это именно устойчивость рутины, а вовсе не устойчивость граммати-

ческихъ основаній, на которыхъ покоится данный орѳографическій шаблонъ. Этотъ шаблонъ можетъ быть продуктомъ самаго безсмысленнаго сочинительства, но разъ къ нему всѣ привыкли, онъ становится обязательнымъ. Такимъ образомъ „правописаніе" есть дѣло учтивости и рутины, а вовсе не дѣло литературности и лингвистическаго пониманія. Современный *культъ* „грамотности" (въ смыслѣ „правописанія") оказывается пережиткомъ стараго культа литературности, но этотъ культъ грамотности все еще очень распространенъ, и школьное „грамотейство", предлагающее подъ видомъ „русской грамматики" сводъ правилъ „правословія" и „правописанія", сводъ этимологическихъ и орѳографическихъ правилъ, представляется дѣломъ очень важнымъ даже въ образовательномъ отношеніи: „безграмотность" представляется отрицаніемъ „образованности", и орѳографическая нетерпимость доходитъ до крайней степени. Глядя на современную школу съ этой стороны можно подумать, что главною ея цѣлью является подготовка грамотныхъ писарей. Пожалуй это отчасти и вѣрно, насколько школа готовитъ государственнныхъ чиновниковъ. Государство, конечно, заинтересовано въ неприкосновенности всякихъ униформъ, а потому и орѳографическая униформа является для него предметомъ внимательнаго попеченія. Во всякомъ случаѣ къ учителю „рус. яз. и слов." предъявляются и съ этой стороны очень строгія требованія, но при ближайшемъ разсмотрѣніи и эти требованія, или по крайней мѣрѣ излишняя строгость этихъ требованій, оказываются основанными на недоразумѣніи.

До сихъ поръ мы разбирали требованія, предъявляемыя учителю „рус. яз. и слов." со стороны образованнаго общества. Государство предъявляетъ къ нему свои требованія, исходя изъ понятія о русскомъ языкѣ, какъ языкѣ національномъ, „родномъ": школа должна быть національной, а потому преподаваніе „родного" языка и „родной" словесности должно имѣть въ школѣ фундаментальное значеніе. Конечно, это въ интересахъ государства и государственности—сдѣлать изъ школы разсадникъ національизма. Но одно дѣло національизмъ, преслѣдующій интересы государственности и стремящійся, въ этихъ интересахъ, подчеркнуть существующія въ предѣлахъ даннаго государства религіозныя, расовыя и языковыя различія, а другое дѣло національизмъ, вытекающій изъ любви къ своему, близкому, привычному, и дорожащій своими національными особенностями. По отношенію къ русскому литературному языку дѣло стоитъ такъ, что

кому дороги наши національныя особенности, тотъ долженъ стоять за опрощеніе, за демократизацію нашего языка, потому-что нашъ литературный языкъ какъ разъ складывался по иноязычнымъ образцамъ, сначала по древне-болгарскимъ (которые, въ свою очередь, складывались по образцамъ византійскимъ), потомъ по малорусскимъ (а они, въ свою очередь, по польскимъ и латинскимъ), наконецъ, по западно-европейскимъ, и главнымъ образомъ по французскимъ. „Русская (книжная) рѣчь слагалась по французскому синтаксису, и изучалась по руководствамъ нѣмецкой грамматики" (Ѳ. И. Буслаевъ „Истор. грам. рус. яз.", 3 изд., § 157, примѣч.; поэтому, между прочимъ, при изученіи французскій синтаксисъ и представляетъ для насъ, русскихъ, такъ мало затрудненій). Установившаяся такимъ образомъ литературная рѣчь продолжается и до настоящаго времени; наши великіе, такъ наз. „національные", писатели пользовались именно этой рѣчью, въ сущности культурно-интернаціональной, развѣ что только нѣсколько ее демократизировали, т. е. приблизили къ обыденно-разговорной и простонародной рѣчи. Еще въ 1868 г. И. И. Срезневскій въ своемъ юбилейномъ „Чтеніи о языкѣ Крылова" говорилъ: „Развѣ нашъ литературный языкъ можно назвать чисто русскимъ? Развѣ мы пиша по русски не такъ же, какъ прежде мѣшаемъ русское со славянскимъ и съ иноземнымъ безъ надобности, по безотчетной привычкѣ, или же по прихоти и даже по требованію вкуса? Развѣ не во множествѣ внесли мы и вносимъ все болѣе и болѣе словъ и оборотовъ чужихъ, только по привычкѣ и условно понимаемыхъ, къ которымъ надобно привыкать, какъ къ чужому платью, ко вставнымъ зубамъ?" и т. д. (Сборникъ Отдѣленія рус. яз. и слов., т. VI, стр. 79). Попытки А. С. Шишкова и В. И. Даля руссифицировать нашъ литературный языкъ, какъ извѣстно, успѣха не имѣли. Въ концѣ концовъ оказалось, что и этотъ языкъ хорошъ въ рукахъ хорошаго писателя; оставалось только признать хорошихъ писателей „національными",—и на этомъ догматѣ успокоиться; такъ и было сдѣлано. Но вглядываясь пристальнѣе въ нашъ литерарурный языкъ, мы все-таки найдемъ, что этотъ языкъ въ сущности не русскій, а интернаціонально-культурный европейскій языкъ въ русскомъ его видоизмѣненіи; конечно, по звукамъ и по формамъ, онъ отличается отъ прочихъ культурно-европейскихъ языковъ, но это уже различія внѣшности; какъ мы, надѣвши европейское платье и перенявши европейскія манеры, не перестали быть русскими, такъ и евро-

пейскій интернаціонально-культурный языкъ, одѣвшись въ русскіе звуки и формы, еще не сталъ отъ этого русскимъ.

„Конечно: сѣверные звуки
Ласкаютъ мой привычный слухъ;
Ихъ любитъ мой славянскій духъ;
Ихъ музыкой сердечны муки
Усыплены; но дорожитъ
Одними-ль звуками піитъ?"

(изъ Альбома Онѣгина: Е. Ѳ. Будде „Опытъ грам. яз. А. С. Пушкина", вып. I, 6); если даже поэтъ дорожитъ не одними звуками въ литературномъ языкѣ, то тѣмъ болѣе вся образованная публика. Относительно нашей литературы (какъ и относительно литературъ другихъ европейскихъ народовъ, кромѣ развѣ античко-греческой) еще съ большимъ правомъ, чѣмъ относительно языка, можно утверждать, что она интернаціональна, что она только эпизодъ изъ исторіи обще-европейской литературы. Такимъ образомъ, рус. литературный языкъ и русская литература едва ли могутъ служить орудіемъ національзаціи школы. Дѣйствительнымъ средствомъ для національзаціи школы въ этомъ отношеніи служило бы именно запрещеніе употреблять въ школѣ языкъ литературный и введеніе въ школьное, по крайней мѣрѣ, употребленіе простонародныхъ русскихъ говоровъ, а также наложеніе запрета на всю существующую русскую литературу и поощреніе попытокъ создать свою, новую, національную литературу, совершенно свободную отъ всякихъ литературныхъ традицій. Но на это государство едва ли пойдетъ; не пойдутъ на это и такъ называемые „націоналисты", а въ сущности—крайніе государственники, а покуда—„рус. яз. и слов.", въ качествѣ основныхъ школьныхъ предметовъ, имѣютъ значеніе только націоналистическаго ярлыка, который прицѣпленъ къ средней школѣ чисто внѣшнимъ образомъ и ради постороннихъ для нея государственныхъ соображеній.

Остается еще разсмотрѣть, чего хочетъ отъ преподаванія „рус. яз. и слов." наука, такъ какъ современная школа, въ виду современнаго все растущаго жизненаго значенія науки, стремится быть научной. Требованія науки будутъ, пожалуй, самыя скромныя. Конечно, наука нуждается въ постоянномъ притокѣ новыхъ и свѣжихъ силъ и заинтересована въ томъ, чтобы приступающіе къ наукѣ умѣли съ толкомъ читать спеціальныя научныя книги и, въ случаѣ надобности, умѣли дать письменный

отвѣтъ на поставленный спеціальный вопросъ; въ особенной какой-то „литературности“ или „грамотности“ этихъ отвѣтовъ она нисколько не заинтересована. Но чего хотятъ представители соотвѣтствующихъ наукъ, т. е. русскаго языка и исторіи русской литературы, и вообще представители словеснаго отдѣленія историко-филологическихъ факультетовъ? Какъ сказано выше, это отдѣленіе является наслѣдникомъ антично-средневѣкового trivium'a, но въ немъ произошелъ расколъ вслѣдствіе естественной дифференціаціи научнаго знанія: философія, наслѣдница діалектики, заняла положеніе между существующими отдѣленіями, не примыкая ни къ одному въ особенности; наука о языкѣ, наслѣдница грамматики, и наука о литературѣ, наслѣдница риторики, продолжаютъ по инерціи держаться вмѣстѣ, но только чисто внѣшнимъ образомъ. Съ тѣхъ поръ, какъ стали изучать авторовъ не для подражанія имъ, а ради ихъ пониманія, естественно, что вниманіе однихъ изслѣдователей направилось на языкъ этихъ авторовъ, а потомъ и на языкъ вообще, а вниманіе другихъ на самыя ихъ произведенія и на ихъ историческую послѣдовательность и связь. Образовалось двѣ науки совершенно различныхъ и по предмету, и по техническимъ пріемамъ изученія, и по методамъ. Представители „исторіи литературы“, относительно сотвѣтствующей половины разсматриваемаго нами школьнаго предмета, я полагаю, ничего особеннаго не желаютъ, кромѣ развѣ того, чтобы по возможности преподаваніе „словесности“ приближалось къ современному научному уровню, но это, конечно, желательно для всѣхъ предметовъ. Лингвисты, относительно своей половины, насколько ихъ спрашивали (напр. акад. А. А. Шахматовъ), высказали то же самое, но съ очень важной оговоркой, что ознакомленіе съ элементами науки о русскомъ языкѣ они считаютъ возможнымъ только для старшихъ классовъ, а такъ какъ покуда дальше IV-го класса „наука о русскомъ языкѣ“ нейдетъ, то, значитъ, и это ихъ пожеланіе отпадаетъ. Относительно литературнаго языка, преподаваемаго въ четырехъ низшихъ классахъ, современная лингвистика не можетъ высказать ничего опредѣленнаго, потому что литературными языками она интересуется очень мало: ея вниманіе покуда направлено главнымъ образомъ на говоры и вообще на говоримый, а не письменный языкъ. Конечно, лингвистика, какъ и всякая другая наука, желаетъ, чтобы у нея было больше адептовъ, т. е. желаетъ распространенія интереса къ лингвистикѣ какъ въ обществѣ, такъ и въ школѣ, и въ этомъ отношеніи, пожалуй, можетъ посѣ-

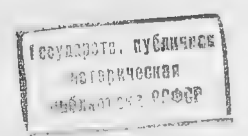
товать на школу, но, въ виду указанныхъ выше причинъ, винить преподавателей въ этомъ не будетъ. Единственно чего можно лингвисту пожелать отъ преподавателей, это чтобы они не такъ старались: а то слишкомъ долго приходится отучать студентовъ и курсистокъ словеснаго отдѣленія отъ утилитарнаго-практическаго отношенія къ языку и связанныхъ съ такимъ отношеніемъ навыковъ мысли, и пріучать къ новому для нихъ, объективно-научному, отношенію къ языку.

Такимъ образомъ мы разсмотрѣли цѣлый рядъ самыхъ разнообразныхъ требованій, предъявляемыхъ по отношенію къ учителю „рус. яз. и слов.“. Наиболѣе солиднымъ основаніемъ для этихъ требованій является то обстоятельство, что этотъ предметъ есть непосредственное продолженіе, хотя и очень захудалое, античто-средневѣкового trivium'а, а этотъ trivium въ свое время дѣйствительно былъ краегольнымъ камнемъ всей образованности; теперь образованность приняла совсѣмъ другой характеръ, но старая вѣра въ образовательное значеніе грамматики, риторики и діалектики, mutatis mutandis, сохраняетъ свою силу и распространенность до сихъ поръ, и это вполнѣ естественно: вообще устойчивость старыхъ традицій въ школьномъ дѣлѣ, пожалуй, такъ же велика, какъ въ дѣлѣ церковно-религіозномъ. Около этого основнаго предразсудка группируются другіе предразсудки: лингвистическіе (будто языкъ есть исключительно выраженіе и орудіе мысли), педагогическіе (будто можно „образовать“ человѣка по желательному для другихъ людей образцу, и будто въ современной школѣ необходима спеціальная гимнастика ума), грамотейскіе (преувеличенная оцѣнка важности правописанія), націоналистическіе (будто такъ наз. „родной языкъ“ и „родная литература“ могутъ и должны быть основой національнаго воспитанія и образованія). Съ точки зрѣнія каждаго изъ этихъ предразсудковъ къ учителю „рус. яз. и слов.“ предъявляются особыя требованія, и со всѣми ими онъ долженъ считаться. Когда заходитъ рѣчь о неудовлетворительности преподаванія „рус. яз. и слов.“ въ средней школѣ, то эта неудовлетворительность для большинства публики представляется несомнѣннымъ фактомъ, потому что всякій оказывается во власти хотя бы одного изъ перечисленныхъ предразсудковъ, и желаетъ отъ преподаванія этого предмета чего-то такого, что самъ затруднился бы точно формулировать. Нельзя сказать, чтобы эти разнообразныя требованія взаимно другъ друга исключали, но во всякомъ случаѣ безпристрастный наблюдатель долженъ признать, что, если къ

какому-нибудь работнику, въ данномъ случаѣ къ учителю „рус. яз. и слов.", предъявляется такъ много и такихъ разнообразныхъ требованій, то винить его въ неисполнительности нужно съ большой осторожностью.

Итакъ, я считаю, что преподаваніе „рус. яз. и слов." въ средней школѣ ведется хорошо, но въ то же время полагаю, что хорошо было бы совсѣмъ вычеркнуть этотъ предметъ изъ программы средней школы,—хорошо какъ для самой школы, такъ и для языка и словесности. Но, прежде всего, насколько это осуществимо? Можетъ быть, такая операція искалѣчитъ среднюю школу, и въ циклѣ учебныхъ предметовъ окажется пустое мѣсто, которое ничѣмъ другимъ нельзя заполнить? Приглядимся внимательнѣе къ разносторонней дѣятельности учителя „рус. яз. и слов.". Онъ преподаетъ „словесность", т. е. исторію русской литературы. Я не отрицаю необходимости ознакомить учащихся съ этимъ предметомъ, но считаю, что учитель общей исторіи можетъ исполнить эту задачу лучше, чѣмъ спеціалистъ словесникъ. Понимать ли исторію литературы въ самомъ узкомъ смыслѣ, какъ исторію поэтическаго творчества, или въ самомъ широкомъ, какъ исторію духовной культуры вообще,—во всякомъ случаѣ, литературно-историческія явленія составляютъ часть цѣлаго соціально-историческаго процесса, и историческое пониманіе ихъ возможно только въ связи съ пониманіемъ цѣлаго. Фактическій историко-литературный матеріалъ въ размѣрѣ, необходимомъ для средней школы. легко можетъ быть усвоенъ учителемъ исторіи, а освѣтить этотъ матеріалъ онъ сумѣетъ лучше, чѣмъ учитель словесности, которому какъ разъ не хватаетъ этой широты взгляда, потому что вмѣсто исторіи онъ изучалъ въ университетѣ совсѣмъ посторонній для литературы предметъ—лингвистику. Въ смыслѣ эрудиціи и фактичности онъ можетъ быть очень силенъ, но какъ для науки вообще, такъ и для преподаванія, умѣнье научно освѣтить факты важнѣе умѣнья ихъ собирать. Такимъ образомъ устраненіе исторіи литературы какъ особаго предмета и включеніе ея, какъ особаго отдѣла, въ общую исторію въ интересахъ научности преподаванія прямо желательно.—Такъ наз. „теорія словесности", какъ указано раньше, уже настолько захудала, что сводится къ усвоенію соотвѣтствующей номенклатуры; но эту номенклатуру ничего не стоитъ усвоить въ связи съ ознакомленіемъ съ исторіей самой литературы.—Въ этой же связи съ большимъ удобствомъ могутъ быть сообщены нѣкоторыя свѣдѣнія изъ исторіи русскаго литератур-

2



наго языка, а свѣдѣнія по русской діалектологіи будутъ очень умѣстны въ учебникѣ русской географіи, точно такъ же какъ свѣдѣнія по русской исторической діалектологіи и по исторіи говоримаго языка будутъ умѣстны въ учебникѣ русской исторіи.—Ознакомленіе съ „*древне*-церковно-славянскимъ“ языкомъ было бы вполнѣ умѣстно на урокахъ Закона Божія, гдѣ какъ разъ учащіеся знакомятся съ „*ново*-церковно-славянскимъ“ языкомъ молитвенныхъ и библейскихъ текстовъ; выгода такого перемѣщенія была бы та, что учащіеся могли-бы практически освоиться по крайней мѣрѣ съ ново-церковно-славянскимъ языкомъ, а теперь они не могутъ разобраться ни въ томъ, ни въ другомъ, потому что законоучитель этой цѣли не преслѣдуетъ, а учитель „рус. яз. и слов.“ преподаетъ древне-церковно-славянскій языкъ въ IV-мъ классѣ, гдѣ, при 4 недѣльныхъ урокахъ, надо пройти еще исторію русскаго языка, русскую діалектологію, исторію русскаго образованнаго языка и теорію словесности, съ разборомъ соотвѣтствующихъ образцовъ,—языковыхъ и литературныхъ.—Изученіе грамматики въ низшихъ классахъ возможно только чисто практическое: до объективно-научнаго отношенія къ языку съ тудомъ доходятъ даже спеціалисты словесники и словесницы въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ. Практическая польза отъ изученія грамматики троякая: знакомство съ ней полезно при изученіи иностранныхъ языковъ, если это изученіе ведется при помощи грамматическаго учебника; полезно для усвоенія орѳографіи, насколько учащійся пользуется сводомъ орѳографическихъ правилъ, а не усвояетъ ее путемъ навыка; полезно усвоеніе грамматической терминологіи, для того что бы быть въ состояніи говорить и разсуждать о языковыхъ явленіяхъ. Но первая и послѣдняя задача вовсе не требуютъ изученія именно русской грамматики, а элементарнаго ознакомленія съ такъ наз. „общей грамматикой“, конечно иллюстрируемой примѣрами изъ русскаго языка; преподаваніе такой общей грамматики можно поручить любому образованному учителю иностранныхъ языковъ, древнихъ или новыхъ; польза такой передачи будетъ та, что практическая примѣнимость усвоенныхъ грамматическихъ положеній будетъ очевидной для учащихся, а это въ дидактическомъ отношеніи, конечно, очень важно. Эти элементарныя грамматическія познанія будутъ достаточны и для изученія русской орѳографіи.—Отъ русской грамматики остается такимъ образомъ только русская орѳографія; она, пожалуй потребуетъ все-таки особаго преподавателя, хотя преподаваніе ея, по суще-

ству дѣла, очень удобно было бы соединить съ чистописаніемъ; чистописаніе, такъ же какъ и правописаніе, требуется собственно соображеніями учтивости, и представляетъ такое же внѣнаучное искусство, хотя, пожалуй, и болѣе простое и, при современномъ уровнѣ каллиграфическихъ требованій, болѣе скромное.—Что касается сочиненій, то сочиненія научнаго характера подѣлились бы между всѣми преподавателями научныхъ предметовъ; сочиненія общаго характера или разсужденія перешли бы къ учителю логики; сочиненія беллетрическаго характера, а также „выразительное чтеніе“ вообще, а въ частности чтеніе заученныхъ наизусть стихотвореній (если все это заслуживаетъ того, чтобы быть оставлено въ школѣ) перешло бы къ преподавателю музическихъ искусствъ (пѣнія, музыки, поэзіи, декламаціи, драматической игры), которыя должны быть введены въ среднюю школу рядомъ и вмѣстѣ съ искусствами пластическими (живопись, скульптура, танцы).—Остается такъ наз. „объяснительное чтеніе“, которое, очевидно, можетъ вестись всѣми преподавателями, каждымъ по своей спеціальности.—Едва ли въ программѣ средней школы найдется другой предметъ, начиная отъ Закона Божія и кончая чистописаніемъ, который было бы такъ легко разбить на отдѣльныя части, съ такимъ удобствомъ входящія въ другія предметы, что съ уничтоженіемъ его никакой пустоты, никакого изъяна не оказывается.

Но устраненіе „рус. яз. и слов.“, какъ особаго предмета преподаванія въ школѣ, не только возможно безъ всякаго изъяна для школы, но было бы для нея даже и полезно. Дѣло въ томъ, что этотъ пережитокъ античносредневѣкового trivium'а совершенно не къ лицу современной дѣловой школѣ. Всякая школа есть ни что иное, какъ игра въ современную ей жизнь: подростающій кандидатъ въ полноправные члены даннаго общества или данной общественной группы сначала осваивается съ жизнью этого общества или этой группы въ ея школьномъ отраженіи; поэтому, каковъ складъ жизни, таковъ бываетъ и складъ школы: есть въ жизни начальство и подчиненные, правила и законы, чины и привилегіи, наказанія и награды, конкурренція и соревнованіе,—все это повторяется и въ школѣ, только въ нѣсколько смягченномъ видѣ, какъ и вообще игра есть повтореніе серіозныхъ жизненныхъ дѣятельностей, но только не взаправду, а внарошку. Современная культурная жизнь приняла въ высшей степени дѣловой характеръ: полезныя вещи для нея цѣннѣе хорошихъ людей; отъ человѣка она требуетъ прежде всего рабо-

ты ради удовлетворенія надобностей какихъ-то неизвѣстныхъ ему X-овъ, а вознаграждаетъ его за эту работу правомъ требовать желательныхъ для него услугъ и вещей отъ другихъ X-овъ; этотъ рабочій кругооборотъ такъ захватываетъ всего человѣка, что у него не остается времени для удовлетворенія собственно человѣческой потребности въ досугѣ и общеніи съ людьми ради проявленія своихъ личныхъ человѣческихъ особенностей; наука, при такомъ положеніи вещей, тоже принимаетъ соотвѣтствующій дѣловой характеръ, а литература и искусство оказываются за бортомъ, и не знаютъ, что имъ дѣлать. Соотвѣтствующій дѣловой, негоціантскій, характеръ представляетъ и современная школа, которая какъ бы въ насмѣшку теперь носитъ это имя: теперь школа означаетъ вовсе не досугъ, не otium, не *σχολή*, а наоборотъ—negotium, *ἐργαστήριον*, заведеніе для выработки разнаго рода работниковъ-спеціалистовъ, а въ частности научныхъ работниковъ. Публика утѣшается тѣмъ, что зато современная школа научна, и видитъ главную задачу школы въ развитіи научнаго мышленія; это, конечно, современно, но не вѣрно относительно школы вообще. Въ школѣ, понятно, учатъ подростковъ, прививаютъ имъ извѣстное навыки, но одно дѣло школьная „наука" вообще, а другое дѣло наука въ научномъ смыслѣ этого слова. Спартанская школа преподавала науку воровать и разбойничать, персидская—науку стрѣлять изъ лука, ѣздить верхомъ и говорить правду; старая русская—науку „четья-пѣтья церковнаго". Какова жизнь, такова и школа. Старая античная и ея продолженіе—средневѣковая и гуманистическая школа имѣла дѣло съ людьми свободными и досужими (полноправное граждане въ древности, дворянство и духовенство позднѣе), и она учила ихъ пользоваться этимъ досугомъ человѣчно, т. е. умно, красиво и полезно въ соціальномъ смыслѣ. Негоціантскій характеръ ей былъ совершенно чуждъ: у римлянъ даже лишали гражданскихъ правъ человѣка, который бралъ плату за преподаваніе какой-нибудь науки или искусства; съ точки зрѣнія нашей пролетаризованной школы это представляется очень неожиданнымъ и страннымъ. Естественно поэтому, что въ ней господствовалъ культъ литературности; ея воспитанникъ долженъ былъ прежде всего овладѣть языкомъ, какъ важнѣйшимъ соціальнымъ орудіемъ, научиться говорить и писать изысканно, ритмично, остроумно и неуклонно отъ традиціи. Поэтому грамматика, риторика, діалектика и легли въ основаніе всей тогдашней образованности, а въ современной пролетаризованной школѣ этотъ культъ литера-

турности выродился въ литературничанье и грамотейство именно потому, что онъ ей совершенно не къ лицу, и чѣмъ скорѣе устранится этотъ пережитокъ въ видѣ „рус. яз. и слов.“, тѣмъ лучше. Противъ этого вывода могутъ возражать, исходя изъ очень распространенной вѣры въ такъ наз. прогрессъ, но сама вѣра въ прогрессъ есть симптомъ убыли человѣчности: разъ приходится возлагать надежды на то, что по крайней мѣрѣ наши потомки будутъ хорошими людьми, то значитъ теперь покуда дѣло идетъ дѣйствительно на убыль хорошаго человѣка. Вѣрующіе въ прогрессъ вольны, конечно, требовать отъ школы, чтобы она способствовала приближенію этого будущаго, надеждой на которое они живутъ, а, такъ какъ идеалъ человѣка они представляютъ обыкновенно по античному образцу, то протестовать противъ устраненія этихъ античныхъ пережитковъ, но въ такомъ случаѣ они должны настаивать на возстановленіи античной системы образованія въ полномъ ея видѣ, а это при совершенно иномъ складѣ современной жизни никакъ не возможно: „снявши голову, по волосамъ не плачутъ“.

Противъ исключенія „рус. яз. и слов.“ изъ программы средней школы и противъ моей попытки такъ сказ. разорвать этотъ предметъ на отдѣльные куски, входящіе въ другіе предметы, могутъ возразить, что во всякомъ случаѣ эти куски объединяются въ одно цѣлое идеей „родного“ языка, письменно-литературнаго и культурно-разговорнаго, которымъ, конечно, долженъ владѣть всякій образованный человѣкъ. Для всѣхъ это представляется настолько очевиднымъ, что сомнѣній въ необходимости этого предмета вообще не возникаетъ. Но сомнѣваться надо во всемъ: это начало всякаго научнаго знанія, которое теперь въ такой модѣ. Возбуждаетъ недоумѣніе прежде всего самое понятіе „родной языкъ“. Повидимому, это неудачный переводъ нѣмецкаго Muttersprache, т. е. языкъ матери, языкъ, который употребляется въ семьѣ даннаго человѣка; этотъ языкъ, насколько и мы въ свою очередь его употребляемъ, для насъ болѣе, чѣмъ „родной“: онъ составляетъ часть насъ самихъ, потому-что и самое наше „я“ образовалось уже на почвѣ данной языковой стихіи; прежде, чѣмъ возникло наше человѣческое сознаніе, наше „я“, мы уже говорили; внѣ извѣстной языковой стихіи мы не можетъ себѣ представить человѣка. Но этотъ языкъ преподается и усвояется именно въ семьѣ, а не въ школѣ. А какое положеніе занимаетъ школа по отношенію къ „родному“ языку въ этомъ смыслѣ? Преподавать *этотъ* языкъ нѣтъ ника-

кой надобности, потому-что онъ уже усвоенъ, и школа старается именно его передѣлать, замѣнить „родной“ языкъ другимъ, обще-государственнымъ, обще-литературнымъ, обще-культурнымъ. Надъ этимъ дѣломъ старается вся школа, а кромѣ школы также вся печатная литература, театръ, отчасти даже церковь, и вообще весь культурно-языковый оборотъ, а такъ-какъ современная культура интернаціональна, то и сопровождающій ее языкъ никакъ нельзя признать „роднымъ“; въ сущности онъ тоже интернаціоналенъ. Нашъ языкъ чѣмъ дальше, тѣмъ больше интернаціонализуется, и этого движенія не остановишь. Но школа со своимъ „рус. яз. и слов.“ вовсе и не пытается его остановить, она напротивъ старается всячески ему содѣйствовать, и въ этомъ, на мой взглядъ, впадаетъ въ крайность. Ученикамъ внушается, и главнымъ образомъ именно учителемъ „рус. яз. и слов.“, убѣжденіе въ необходимости „литературничанья“, необходимости говорить такъ, какъ пишешь и читаешь, а всѣ слѣды родного въ собственномъ смыслѣ, семейно-разговорнаго языка стараются вытравить, и прежде всѣхъ опять таки учитель „рус. яз. и слов.“. Эта дѣятельность учителя „рус. яз. и слов.“ кажется мнѣ очень вредной, и современный упадокъ языковаго и стилистическаго чувства, вкуса къ хорошему говоренью и къ хорошему писанью, хорошему, конечно, не въ смыслѣ литературнаго шаблона, въ значительной мѣрѣ лежитъ на его отвѣтственности. Происходитъ опошленіе письменно-литературнаго языка съ одной стороны, и обезцвѣчиваніе разговорнаго языка съ другой; первый теряетъ свою изысканность, а второй свою выразительность; всякая рѣчь становится въ стилистическомъ и грамматическомъ отношеніи вялой. Все это говоритъ о потерѣ у говорящихъ власти надъ языкомъ, а это въ свою очередь происходитъ, по моему мнѣнію, отъ ихъ одноязычія. Человѣкъ становится хозяиномъ своего языка только при многоязычіи: только при многоязычіи для него существуетъ возможность выбора между тѣмъ или другимъ возможнымъ построеніемъ своей рѣчи, между тѣми или другими языковыми средствами. Разъ нѣтъ этой возможности выбора, то уже не человѣкъ распоряжается своимъ языкомъ, а его языкъ распоряжается имъ. Minimum этого многязычія—наличность разницы между языкомъ обыденной рѣчи и языкомъ рѣчи торжественной, праздничной, поэтической, украшенной архаизмами и экзотизмами. Эта разница существуетъ и до появленія письменности, у всѣхъ такъ наз. некультурныхъ народовъ. Maximum

многоязычія—умѣнье говорить, читать и писать на многихъ различныхъ языкахъ. Середину занимаетъ разница между языкомъ письменнымъ и разговорнымъ: эта разница можетъ быть очень велика, если письменный языкъ совсѣмъ чужой (какъ, напр., латынь среди германскихъ и западно-славянскихъ народовъ); нѣсколько меньше, если письменный языкъ представляетъ изъ себя прежній видъ того же языка (напр., латынь среди романскихъ народовъ или греческая κοινή для средневѣковыхъ и новыхъ грековъ); еще меньше, если въ качествѣ письменнаго языка употребляется языкъ близко родственный (напр., древне-болгарскій для древнихъ русскихъ); и наконецъ еще меньше, если письменный языкъ представляетъ интернаціонализированную разновидность того же самаго языка (напр., нашъ современный литературный языкъ). Справка съ исторіей литературы подтверждаетъ важность многоязычія для развитія языковаго чувства: можно утверждать, что всѣ общепризнанные мастера слова, начиная съ самого Гомера, были многоязычны въ той или другой степени. Теперь, если образованный человѣкъ и знаетъ иностранные языки, то въ большинствѣ случаевъ не владѣетъ ими, такъ какъ только читаетъ на этихъ языкахъ, а на своемъ языкѣ онъ говоритъ такъ, какъ пишетъ, и наоборотъ,—и современный упадокъ языковаго чувства, пожалуй, надо приписать именно этому обстоятельству. Поэтому, какъ гигіенистъ, въ интересахъ здоровья, протестуетъ, напр., противъ корсета, такъ лингвистъ, въ интересахъ языковаго чувства, долженъ протестовать противъ „рус. яз. и слов.“ въ средней школѣ, насколько этотъ предметъ представляетъ собою сосредоточіе такой униформирующей тенденціи. Въ интересахъ языкового чувства—надо по возможности сохранять разницу между языкомъ письменнымъ и языкомъ разговорнымъ; рядомъ съ усиливающейся интернаціонализаціей культурнаго языка вообще желательна одновременая его демократизація. Возлагать эту задачу демократизаціи языка на учителя „рус. яз. и слов.“ не слѣдуетъ; достаточно только вычеркнуть изъ программы этотъ предметъ, а остальное предоставить непосредственному языковому чувству учащихся: этому чувству можно довѣрять несравненно больше, чѣмъ учителю „рус. яз. и слов.“.

Насколько литература стоитъ въ связи не только съ жизнью вообще, но въ частности именно съ живостью языковаго чувства, какъ у литературныхъ производителей, такъ и у потребителей, можно надѣяться, что оживленіе языковаго чувства вызоветъ соотвѣтствующее оживленіе въ литературѣ. Но устраненіе

„рус. яз. и слов." изъ програмы средней школы должно быть въ интересахъ литературно-эстетической образованности вообще еще съ другой стороны: едва-ли въ интересахъ этой образованности тѣ беллетристическія упражненія, которыми занимаются на урокахъ и ради уроковъ „рус. яз. и слов." въ средней школѣ. Эти беллетристическія, критическія и публицистическія упражненія, состоящія въ соотвѣтствующемъ писательствѣ и соотвѣтствующихъ разглагольствованіяхъ, повидимому въ значительной степени виноваты въ современномъ притупленіи литературно-эстетическихъ вкусовъ. Эстетическій вкусъ, такъ же какъ языкъ или нравственное и религіозно-философское чувство,—это вещи такія деликатныя сравнительно съ предметами научными, что отдавать ихъ въ распоряженіе человѣка, прошедшаго только научную, хотя бы и высшую, школу, очень рисковано. Дѣло учителя „рус. яз. и слов." въ данномъ случаѣ похоже на дѣло тѣхъ дѣтей, которыя, желая поскорѣе видѣть распустившійся цвѣтокъ, старались помочь ему распускаться и въ концѣ концовъ испортили растеніе. Это желаніе ускорить естественное развитіе должно быть еще не такъ вредно въ области научныхъ предметовъ: усвоеніе научныхъ данныхъ требуетъ простой и сравнительно грубой работы ума,—но должно быть очень вредно по отношенію къ эстетическому чувству, такъ какъ послѣднее представляетъ изъ себя очень деликатный цвѣтокъ, распускающійся на почвѣ цѣлаго, и именно гармоническаго, духовнаго развитія. Чѣмъ болѣе учащійся чутокъ въ эстетическомъ отношеніи, тѣмъ живѣе онъ долженъ чувствовать, что подражать образцовому писателю можно только въ смыслѣ выработки своего собственнаго индивидуальнаго стиля, что хорошій стиль есть именно стиль оригинальный, а не подражательный, и тѣмъ менѣе удовлетворенности онъ будетъ получать отъ своихъ беллетристическихъ упражненій. И наоборотъ, менѣе чуткіе въ эстетическомъ отношеніи, но ловкіе въ смыслѣ внѣшняго перениманья, будутъ своимъ писательствомъ очень довольны, такъ же, конечно, какъ и учитель ими, и слѣдовательно именно они и будутъ задавать тонъ всей работѣ. При такомъ, неизбѣжномъ, положеніи вещей можно ожидать только отрицательныхъ результатовъ—именно, притупленія литературно-эстетическаго вкуса, сначала у учащихся, а потомъ и во всемъ образованномъ обществѣ. Такимъ образомъ, и дѣятельность учителя „рус. яз. и слов.", какъ учителя именно „словесности," оказывается скорѣе

вредной, чѣмъ полезной, и прекращеніе этой его дѣятельности можно признать желательнымъ.

Хорошую „иллюстрацію отъ противнаго“ для моей мысли о пользѣ исключенія „рус. яз. и слов.“ изъ программы средней школы представляетъ возможность преподаванія въ школѣ такого предмета, который можно назвать „нравственность и политическая (или соціальная) благонамѣренность,“ или какъ нибудь иначе. Къ счастью, въ нашей школѣ нѣтъ такого предмета, а по частямъ онъ входитъ въ другіе предметы: въ „Законъ Божій“, въ „русскую“ и „всеобщую исторію“ и въ „исторію русской литературы“ (особенно новѣйшей), насколько та и другая исторія отклоняются отъ своей научной задачи въ сторону „политизированья“ и „морализированья,“—особенно какъ предметы преподаванія въ средней школѣ. Такимъ образомъ, по отношенію къ этому возможному предмету оказывается осуществленнымъ то самое, что я предлагаю сдѣлать съ „рус. яз. и слов.“. Теперь вопросъ, почему въ нашей школѣ нѣтъ такого предмета? Потому же, почему есть „рус. яз. и слов.“ какъ особый предметъ: благодаря устойчивости школьной традиціи. Въ антично-средневѣковомъ ἐγκύκλιον'ѣ такого предмета не было; религіозность христіанской Европы потребовала введенія въ школу „Закона Божія“, который и остался въ ней до сихъ поръ, но со временъ Возрожденія возродилось съ новой силой между прочимъ и вліяніе античныхъ образцовъ, возродился и античный trivium, а „рус. яз. и слов.“ и есть пережитокъ этого trivium'a. А что было бы, если бы такой предметъ былъ въ нашей школѣ? Тогда усумниться въ его необходимости и оспаривать ее было бы такъ же трудно, какъ теперь—необходимость „рус. яз. и слов.“ Для всѣхъ было бы несомнѣнно, что, разъ мы всѣ желаемъ отъ молодыхъ людей нравственной и гражданской порядочности, то на преподаваніе этого предмета надо обратить особенное вниманіе; отовсюду шли бы жалобы на недостатки этого преподаванія, и его недостаточность была бы общепризнаннымъ мнѣніемъ; преподаватель этого предмета былъ бы „козломъ отпущенія“ и предъ общественнымъ мнѣніемъ, и предъ государствомъ, и предъ различными политическими партіями;—однимъ словомъ, было бы то же самое, что происходитъ теперь по отношенію къ „рус. яз. и слов.“ и ихъ преподаванію. Разница только въ томъ, что предлагать вычеркнуть этотъ предметъ изъ программы средней школы было бы гораздо рискованнѣе, чѣмъ предлагать вычерк-

нуть „рус. яз. и слов.“: автора такого проекта прямо обвинили бы въ безнравственности и въ неблагонадежности.

Итакъ, я предлагаю вычеркнуть „рус. яз. и слов.“ изъ программы средней школы. На сочувствіе этой идеѣ особенно не разсчитываю. Во-первыхъ, я, хотя бы какъ лингвистъ, долженъ хорошо знать силу традиціи и рутины: вѣдь и самый языкъ, какъ говоримый, такъ и письменный, есть традиція и рутина; поэтому, между прочимъ, примѣненіе сравнительнаго метода въ лингвистикѣ оказалось гораздо продуктивнѣе въ научномъ отношеніи, чѣмъ въ другихъ соціальныхъ наукахъ. Во-вторыхъ, нужно считаться съ тѣмъ, что вообще идеи сильны не только своею такъ сказ. истинностью, но и количествомъ головъ, въ которыхъ онѣ обращаются. Въ третьихъ, по самому существу дѣла въ данной области польза и вредъ не осязаемы, а потому приходится аргументировать на основаніи общихъ соображеній; опытовъ надъ человѣкомъ и надъ общественною жизнью производить нельзя, а справки въ исторіи большой убѣдительной силы не имѣютъ, такъ какъ ихъ всегда можно истолковать и въ ту и въ другую сторону. *Знать* въ этой области невозможно; можно только или *вѣрить*, или, самое большее, *быть убѣжденнымъ* въ ту или другую сторону. Я высказалъ свое убѣжденіе и указалъ тѣ соображенія, на которыхъ оно основывается,—и былъ бы очень радъ, если бы при обсужденіи моего доклада выяснились тѣ соображенія, на которыхъ основывается убѣжденіе моихъ идейныхъ противниковъ. Всегда полезно дать себѣ отчетъ во всѣхъ возможныхъ pro и contra. Во всякомъ случаѣ у меня была потребность высказаться по этому вопросу, довольно близко касающемуся моей научной спеціальности,—и я высказался: dixi, et animam levavi. Пусть мой голосъ окажется „гласомъ вопіющаго въ пустыни“, но, какъ говоритъ Андрей Бѣлый, „лучше безцѣльно пускать въ пустоту ракеты изъ словъ“,—хотя бы даже игрушечныя (добавлю отъ себя),—„нежели пускать въ пустоту пыль“ („Символизмъ“, М. 1910, 440, ст. „Магія словъ“).

А. Боголюбовъ.

